

*González, Manuela G.*

## De cómo se transmiten "saberes" y "prácticas" o "haceres"

---

### V Jornadas de Sociología de la UNLP

*10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Cita sugerida:*

*González, M.G. (2008). De cómo se transmiten "saberes" y "prácticas" o "haceres". V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6113/ev.6113.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6113/ev.6113.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## V Jornadas de Sociología de la UNLP

### *Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social*

#### **Mesa J 16 Coordinadores:**

Pedro Krotsch (UBA/UNLP)

Marcelo Prati (UNLP); [marprati@netverk.com.ar](mailto:marprati@netverk.com.ar)

Daniela Atairo (UNLP/CONICET); [danatairo@yahoo.com.ar](mailto:danatairo@yahoo.com.ar)

Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad

Nombre y Apellido de la autora: **Manuela Graciela González<sup>1</sup>**

Pertenencia Institucional: **Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP**

Dirección de correo electrónico: [mggonzal@fibertel.com.ar](mailto:mggonzal@fibertel.com.ar)

Título : ***“De cómo se transmiten “saberes” y “prácticas” o “haceres”***

#### 1.-Introducción

En este trabajo se intenta mostrar cómo se transmiten<sup>2</sup> a través de la socialización profesional<sup>3</sup> “saberes” y “prácticas” o “haceres” que implican reproducción de las rutinas<sup>4</sup> y rituales jurídicos para perpetuar un modelo jerárquico y dominante<sup>5</sup> que se observa en el poder judicial por ejemplo, cuando los operadores jurídicos intervienen en los conflictos familiares.

Para corroborar las afirmaciones que se realizarán a lo largo de esta ponencia se utilizará el material empírico relevado desde el año 2004 en la investigación *“El proceso de enseñanza*

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Jurídicas (UNLP), Abogada (UBA) Lic. En Sociología (UNLP). Directora Instituto de Cultura Jurídica y Coordinadora Maestría en Sociología Jurídica (UNLP). Docente-Investigador Cat. II (UNLP) Directora del proyecto de Investigación J076.

<sup>2</sup> Para nosotros coincidiendo con Lista-Brígido (2002) se trata de un análisis sociológico de un problema pedagógico, quienes coinciden a su vez con Bernstein para quien las prácticas pedagógicas son formas sociales y, como tales, no son totalmente independientes de la distribución del poder y de los sistemas de control vigentes.

<sup>3</sup> Compartiendo la hipótesis de Lista-Brígido (2002:35) sobre la socialización en la carrera de abogacía que : “es un mecanismo de control que produce y reproduce un tipo de conciencia jurídica. Dicho proceso es afectado por las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico (externo al sistema educativo) que constituye un espacio social de disputa entre los agentes por la apropiación del derecho a “nombrar” el derecho”.

<sup>4</sup> “La rutina vive allí donde es producida cotidianamente” Domenech (2004:11).

<sup>5</sup> Que desde nuestro punto de vista, coincidiendo con Lista-Brígido (2002:44), es el **positivismo jurídico** al cual podemos definir como: “un todo ordenado, único, conformado por normas racionales, generales y abstractas, basado en el monopolio coercitivo y normativo del Estado y de la autoridad legislativa...que ofrece una metodología de estudio e interpretación propias, la llamada “**dogmática jurídica**”, todo lo cual favorece la constitución de un ámbito de la realidad, el jurídico, como un campo de acción y de conocimiento autónomo, autosuficiente, autoreferenciado y autoreflexivo”.

*aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*” <sup>6</sup>en curso de ejecución (Programa de Incentivo).

En estos años de investigación hemos observado las mesas de examen libre de las cuatro materias introductorias, relevamos y analizamos las actas de los exámenes libres de las mesas del primer cuatrimestre del período 2003-2006 de las materias introductorias de la carrera<sup>7</sup>. Describimos la normativa aplicable a los sistemas de evaluación institucionalizados, y la confrontamos con la observación realizada a las mesas y con la percepción de los docentes<sup>8</sup> sobre los métodos de evaluación disponibles y los problemas ante los que se encuentran al momento de ponerlos en práctica.

En función del material obtenido y, siendo consciente de las limitaciones metodológicas que un trabajo como este tiene cuando el sujeto que analiza el material empírico forma parte de la institución, aunque en la recolección de los datos hayan participado profesionales de otras disciplinas asumimos la responsabilidad que nos corresponde en cuanto a la búsqueda de objetividad. Las afirmaciones que se efectúen en el transcurso de este trabajo tendrán el límite de ser parte del personal docente de la FCJyS de la UNLP.

## 2.- Falencias graves en la formación

Las falencias de la formación universitaria de grado respecto al quehacer judicial son evidentes. Las facultades de derecho no forman<sup>9</sup> al egresado para desempeñarse como secretario, juez o fiscal; éste no sería más que un ángulo particular de una demanda mucho más general: la formación de profesionales reflexivos que puedan dar respuestas eficaces y pertinentes a los problemas de la sociedad. *“La crisis de confianza actual respecto al*

---

<sup>6</sup> Directora: Manuela González. Codirectora Nancy Cardinaux. Equipo de investigación: Guillermo Ruiz, Carola Bianco, Inés Berisso, Florencia Demarche, Cristina Furfaro, Gabriela Marano, Sebastián Seresoli, Cecilia Carrera, Natalia Zudarie, Gabriela Yaltone.

<sup>7</sup> Introducción al Derecho, Introducción a la Sociología, Historia Constitucional y Derecho Romano. Las materias elegidas lo fueron en razón de que son las únicas que no poseen correlativas.

<sup>8</sup> Entrevistamos a los docentes del curso introductorio, a los titulares de las cuatro materias de primer año y, de las materias codificadas de derecho privado. Como así también a profesores adjuntos y, funcionarios de la gestión.

<sup>9</sup> “Uno de los defectos graves de la forma como se enseña derecho en nuestras universidades es que, por lo general, no se lo presenta desde ninguno de esos puntos de vista (se refiere a los puntos de vista de los legisladores, los jueces, los abogados) que permiten ver el derecho en un contexto práctico. En todo caso no se lo presenta así de manera deliberada, sistemática y detenida. Se lo presenta desde el punto de vista de los profesores de derecho, punto de vista este que explícita o tácitamente rechaza o excluye aquellas perspectivas pragmáticas –y si no las excluye las naturaliza- y pretende ver el derecho desde una perspectiva pretendidamente omnilateral. La expresión “perspectiva omnilateral” es autocontradictoria, no hay perspectiva sino desde un punto de vista” El párrafo le pertenece a Genaro Carrió y, es citado por Domenech (2004:4) quien más adelante agrega: “Es decir, abandonar la situación idílica en la que los problemas pragmáticos no existen sencillamente porque no se identifica sino un punto de vista omnilateral, una suerte de aleph no explicitado, un punto que contiene todos los puntos posibles”.

*conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética” (D. Schon, 1992:23).*

La deficiente formación profesional en el grado, es uno de los argumentos más potentes al que se recurre habitualmente para justificar la creación de ámbitos de capacitación o escuelas judiciales desde el poder judicial, apoyado en ocasiones por las propias facultades de derecho, y, dirigidos por los operadores del sistema judicial más prestigiosos que muestran así un mecanismo endogámico de funcionamiento.

¿Quién mejor que un juez exitoso puede entrenar a un futuro juez? Es también uno de los motivos por los cuales –por lo menos desde el discurso<sup>10</sup>- la capacitación judicial intenta diferenciar su oferta de la tradicional formación académica<sup>11</sup>.

Kennedy así se refería a la formación que ofrecen las facultades de derecho a sus alumnos : *“Existe entre los abogados un típico mito sobre la irrelevancia del material “teórico” que se aprende en la facultad y la crucial importancia de las habilidades que sólo se aprenden una vez que se está afuera, en el “mundo real” y “en la trinchera”.... agregando más adelante “Las facultades de derecho son las únicas responsables de esta situación...no costaría nada modernizar sus programas, de modo tal que cualquier estudiante que lo quisiese pudiera elegir sensatamente entre la independencia y la servidumbre”.* Kennedy (2004: 135) Estas opiniones las vierte en su calidad de profesor de Harvard, una de las universidades más prestigiosas de los EEUU. Para él no es casual que la enseñanza tenga una direccionalidad prefijada a insertar a los futuros profesionales en determinados estratos profesionales; lo no aprendido en la formación limita luego las posibilidades de inserción en el mercado laboral y para Kennedy quienes enseñan son conscientes de dichas limitaciones.

La interpretación más común (o por lo menos la más escuchada en las entrevistas) del problema de la formación universitaria en derecho se expresa en los siguientes términos: en la

---

<sup>10</sup> Los jueces adoptan ciertas decisiones e invocan luego normas para justificarlas, no interpretan ni asignan explícitamente un significado a las expresiones legales como “peligro moral o material” o actuando como “un buen padre de familia”, tampoco identifican las circunstancias de hecho a las que asignan estos rótulos, simplemente a continuación citan ciertos artículos esos “usos cotidianos” de las reglas jurídicas, sin los cuales no es posible “conocer” acabadamente qué es lo que estas significan sólo las “pueden transmitir”: los jueces.

<sup>11</sup> A pesar de las críticas a la dogmática jurídica y de los embates de perspectivas jurídicas que compiten con el iuspositivismo, la concepción positivista del derecho mantiene una influencia dominante y una gran fortaleza, sostenida por el poder de la profesión, la fuerza corporativa del poder judicial y la recontextualización que se produce en el seno de las instituciones de enseñanza universitaria, encargadas de la formación de los profesionales del derecho Lista-Brigido (2002:61).

facultad se aprende pura teoría cuya aplicación es prácticamente nula y escasamente útil en el campo laboral.

Así se refería un profesor universitario con respecto a la formación que brindan la UBA y la UNLP: “...*hay una clara separación entre lo que se enseña en la facultad y lo que se necesita para ser abogado. Hay como una creencia generalizada en nuestra profesión lo que se necesita para ser abogado se aprende cuando uno se va de la facultad. Lo cual es un disparate porque el título que da la facultad es de abogado*”<sup>12</sup>.

Esta separación entre lo que se enseña y lo que se necesita para el ejercicio profesional no sólo es errónea, sino también nociva, ya que desvía la cuestión central ¿cómo neutralizamos las rutinas y rituales que se transmiten para formar profesionales permeables a los cambios sociales?

En primer lugar porque, en muchos casos, al intentar hacer más “práctica” y “útil” la enseñanza de la materia, el riesgo que se corre es comenzar tempranamente el proceso de adaptación del estudiante a las rutinas y rituales imperantes en el ámbito laboral donde el doble discurso es moneda corriente. En otras palabras: las recetas comienzan a socializarse desde antes de comenzar a trabajar. Sólo para ilustrar esto último, incluimos a continuación la siguiente anécdota de una fiscal, con larga trayectoria como docente universitaria<sup>13</sup>, quien nos comentó que para ayudar a sus alumnos ella les aclaraba: “*bueno, esto es lo que dice la teoría pero, en realidad, en la práctica se hace así...*”.

La respuesta de esta fiscal se inscribe dentro del doble discurso tan presente en la profesión cuando hablamos de la protección integral de la niñez<sup>14</sup> en clase, en los congresos, en los libros pero en la práctica somos jueces de menores que aplicamos el art. 10 del decreto-ley 10067<sup>15</sup>.

Por otro lado, memorizar teoría no es aprender teoría y mucho menos implica aprender a teorizar. Trabajar con teorías requiere procesos cognitivos mucho más complejos que la simple memoria. Además, aprender teoría ya sea jurídica o de cualquier otro campo social, implica necesariamente hacer referencia a la realidad concreta, social e históricamente configurada a partir de la cual se construyen/elaboran las teorías en las ciencias sociales. De

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada a un profesor adjunto de Derecho de familia de la UBA y la UNLP en su despacho el 23 de octubre de 2006, como parte de la tarea de campo del Proyecto de Investigación J076.

<sup>13</sup> Texto extraído de las entrevistas realizadas a docentes de las materias codificadas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en el año 2006 como parte de la investigación en ejecución J076 citado en la nota 18 del capítulo 2.

<sup>14</sup> ¿Porqué estos discursos tan encantadores no se ven reflejados en las prácticas? Se preguntan Grinberg, J. y Huber, B. (2005:139).

<sup>15</sup> Vigente desde la época de la dictadura militar hasta 2008.

tal modo que tampoco estamos de acuerdo con esta interpretación del problema porque encierra una división entre teoría y práctica que no compartimos.

Parece así que, si la solución que se propone para responder al problema de la enseñanza puramente teórica de la universidad es crear un espacio de enseñanza puramente práctica – por ejemplo, capacitación judicial-, no hacemos otra cosa que acentuar los términos del problema o sea transmitir las rutinas y rituales no sólo las que observamos en la justicia sino también aquellas que posee cada operador jurídico.

En una investigación realizada en la Universidad Nacional de Córdoba referida a la construcción de la conciencia jurídica en los futuros abogados, Lista (2000)<sup>16</sup> elabora las siguientes hipótesis:- La construcción de los objetivos de la enseñanza jurídica está fuertemente condicionada por la vigencia de un modelo teórico dominante y hegemónico, el “positivismo jurídico”<sup>17</sup>, como expresión arquetípica del formalismo jurídico; -Los objetivos de la enseñanza jurídica son también condicionados por la existencia de perspectivas teóricas que incorporan conocimientos que, desde el punto de vista de la ortodoxia positivista del derecho, son considerados espurios a lo jurídico y por lo tanto extrajurídicos y jurídicamente “no pensables”<sup>18</sup>.

Entendemos que estas hipótesis no son contradichas y hasta son reforzadas en los planes de estudios de la mayoría de las Facultades de derecho de nuestro país<sup>19</sup>. Por ejemplo, en los sucesivos intentos de reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP desde la década del 50 del siglo pasado<sup>20</sup>. Como así también en las dudas que generó en la UBA el sentido que los docentes le otorgaron a las prácticas áulicas con la incorporación de la materia Derechos Humanos a partir de la reforma de 1983; es decir, cómo los docentes transmitían bajo un viejo esquema, esta materia<sup>21</sup>, que pretendía integrar

---

<sup>16</sup> Lista, Carlos Alberto “La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado”. Ponencia I Congreso Nacional de Sociología Jurídica . La Plata, 2000.

<sup>17</sup> En un trabajo posterior los mismos autores definen qué entienden por positivismo jurídico está citado en la primera hoja de este ponencia.

<sup>18</sup> Las comillas son nuestras.

<sup>19</sup> Cuando decimos mayoría de las facultades nos referimos a las que conocemos sus planes de estudio y, hemos tenido oportunidad de debatir los mismos en los siete Congresos de Sociología Jurídica que se vienen desarrollando desde el año 2000 en La Plata, Córdoba, Bs. As., Tucumán con la presencia de otras universidades como la de Rosario.

<sup>20</sup> Al que se le han realizado solo reformas parciales, sin alterar su estructura básica.

<sup>21</sup> Para ampliar ver Cárcova (1993) quien realizó una investigación entrevistando a docentes y alumnos de la UBA a raíz de la reforma del plan de estudio de la carrera de derecho en el año 1983 y, la incorporación de la materia derechos humanos. Partiendo de la hipótesis: de que la introducción de la materia derechos humanos en la currícula, estaba orientada a producir un efecto “cultural”. Al instalar en la atención de las nuevas generaciones de abogados, juristas, magistrados y operadores jurídicos en general, esta compleja problemática. No solo como recurso para exorcizar un pasado ominoso –lo que de por sí ya es válido- sino también para

parte de un cambio cultural en la transmisión de saberes y prácticas o haceres con el objetivo de romper el modelo prevaleciente.

En esta misma línea, observamos una expansión de la oferta de capacitación de los postgrados: maestrías, doctorados y cursos de especialización, que en muchos casos aumentan los saberes académicos pero no impiden la adquisición de prácticas o haceres rutinarios y ritualizados<sup>22</sup>.

Posiblemente la situación de crisis de legitimidad por la que atraviesa el Poder Judicial y, de la que no son ajenas las facultades de derecho, nos permita inferir las razones que hacen que ambas instituciones –o mejor dicho sus miembros- aparezcan como potenciales “clientes” para este nuevo mercado de postgrados en crecimiento.

La fuerte deslegitimación social de la que en la actualidad es portadora tanto la justicia como sus operadores y que ganó fuerza en la década del noventa así es expresada por Sagüés (1997:37) “... *nueve de cada diez argentinos no confía en el Poder Judicial*”.

Por otro lado y, como consecuencia del dato anterior, existe la progresiva tendencia a introducir instancias de evaluación más formales –en muchos casos instrumentadas a través de exámenes- como mecanismo para la selección del personal, en particular de funcionarios y magistrados judiciales.

### 3.- Falencias en la creación y reformas de organismos

La creación de Consejos de la Magistratura tanto nacional como provincial también viene asociada a la tendencia de creación de más organismos evaluadores de los futuros funcionarios judiciales. Los Consejos intentaron dar respuesta a una variedad de expectativas que tenía su base en la atribución de ciertos déficit de la Administración de Justicia<sup>23</sup> en el momento de la selección de su personal.

---

colaborar en el diseño de un proyecto alternativo de sociedad. Al concluir la misma los investigadores destacan que “la experiencia ha sido, mas allá de las críticas puntuales, bien recibida por los alumnos que exhiben en general más entusiasmo que los docentes. El subrayado nos pertenece e intenta resaltar de qué manera por muy positivo que el cambio resulte los docentes privilegian el mantenimiento de los contenidos y formas vigentes.

<sup>22</sup> Esta observación, más que describir un problema, pretende plantear una situación que tal vez por ser relativamente reciente no ha tenido hasta el momento el análisis correspondiente y que exige la generación de una política educativa tendiente a reglamentar adecuadamente los mismos para que dichas ofertas respondan al tipo de profesional que nuestra sociedad requiere, obviamente aquí se plantea una discusión anterior y ella es sobre ¿qué función debería cumplir el derecho en el desarrollo de nuestra sociedad democrática? Creemos que ambos planteos están relacionados y son válidos pero exceden los términos de este trabajo.

<sup>23</sup> Esos déficit podrían ser agrupados en tres grandes categorías: bajo nivel de legitimidad democrática de los jueces; falta de transparencia e ineficacia en el proceso de selección de los jueces; y dependencia de los jueces - como correlato de la dependencia del mecanismo de selección mismo- con respecto al poder político.

Las expectativas que estuvieron en la base de la creación del Consejo de la Magistratura fueron "inflacionarias", en el sentido de que se asignó a la nueva institución objetivos que iban mucho más allá de sus reales posibilidades y posteriormente ante la no constatación del alcance de dichos objetivos, se concluyó que la institución no era apta tampoco para alcanzar los objetivos más acotados que sí estaban a su alcance.

La creación de los Consejos de la Magistratura se inscribe como un hito más en la larga lista de acciones emprendidas desde la gestión política, basadas en reformas parciales irracionales y alejadas de diagnósticos previos sobre cómo neutralizar una cultura jurídica reproductora de rutinas y rituales que termina deglutiendo cualquier innovación legislativa.

Estos órganos, que devolverían a la justicia parte de la legitimidad perdida, a través de la selección de operadores jurídicos, basada en sus méritos académicos y condiciones personales y no en adscripciones nepóticas, de amiguismo y/o políticas terminaron fagocitados por las estructuras existentes.

En la Provincia de Buenos Aires se ha actuado de manera similar con respecto a la creación de nuevos fueros como el de familia o las sucesivas reformas del fuero penal o los intentos de reforma del fuero de menores. A dichas reformas se les han asignado objetivos más allá de sus alcances, o algo más grave aún, han sido creados o reformados los fueros sin objetivos previos y con la mera imprevisibilidad que ha caracterizado las reformas de la justicia en los últimos treinta años.

Por ejemplo la creación del Fuero de Familia que por su profundidad y trascendencia generó la necesidad de capacitación, de redimensionamiento de la estructura judicial y por ende creación de cargos y gran movilidad interna, exigía una planificación previa de recursos humanos y materiales que no ha existido. Este cúmulo de hechos ha llevado a sucesivas reformas: aumento de consejeros, asignación de causas a jueces de trámite y, la conversión en juzgados unipersonales, hecho que en este momento se está instrumentando con cierta lentitud que solo perjudica a los justiciables tal cual lo hemos descriptos en otros trabajos.

Es decir, en once años se ha reformado por lo menos tres veces la misma institución. Podemos aducir falta de previsión, de planificación o ausencia de diagnóstico previo acerca de la viabilidad del funcionamiento de la nueva institución. O retomando los términos de nuestra primera afirmación: cambios en la organización para que todo siga igual tanto en la formación como en el ejercicio profesional.

En este contexto, los grandes perdedores de tantas reformas en tan limitado período de tiempo han sido las familias que desconcertadas transitan los tribunales frente a la mirada atónita de funcionarios desbordados por problemáticas que los exceden: violencia familiar,



padres o madres que impiden al otro progenitor ver a sus hijos menores de edad, disputas por la cuota alimentaria, divorcios y separaciones cargadas de tensiones y agresividades. Estos problemas que hoy tiene la justicia de familia excede a los funcionarios y deslegitima la institución, colocando en crisis también a la formación profesional.

Es interesante leer en el diario El Día de la ciudad de La Plata<sup>24</sup>: *“Los Tribunales de Familia que funcionan en La Plata están desbordados. Dos factores se combinan para multiplicar los atrasos: por un lado el incremento de causas y, por otro, la falta de jueces originada en la jubilación de algunos magistrados y el pedido de licencias de otros. Esta situación provoca, según el diagnóstico que trazan abogados que tramitan expedientes en ese fuero, un retraso considerable en el dictado de sentencias”*.

Más adelante se agrega que esta situación cambiará: *“cuando empiece a regir la nueva ley de Minoridad, que transforma esos órganos de tres miembros en juzgados unipersonales”*. Frente a este cuadro debemos recordar que los Tribunales de Familia fueron creados hace poco más de una década y esta sería la tercera reforma del fuero.

Los profesionales entrevistados en una investigación sobre Tribunales de Familia de la cual participamos, muestran mayoritariamente su disconformidad con el funcionamiento del Fuero desde su creación y, entre las cuestiones más remarcadas, se destaca la falta de especialización de los funcionarios a cargo de los puestos decisorios del Tribunal.

Una cuestión a destacar es que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP hay escasas ofertas de cursos y especializaciones para el Fuero especialmente referidas a las problemáticas de más difícil solución como son los temas de violencia familiar, las cuestiones de género, régimen de visitas y alimentos.

En esta nueva reforma del Fuero de Familia ¿se tendrán en cuenta en las designaciones la percepción de los operadores jurídicos que litigan en el fuero o solo serán consideradas las cuestiones atinentes al desenvolvimiento de la burocracia judicial?

Sin pretender juzgar aquí la calidad, pertinencia y resultados de las ofertas de capacitación dirigidas por los propios funcionarios judiciales, y probablemente surgidas como corolario de la falta de versatilidad de las existentes en las facultades de derecho públicas, la diversificación de los ámbitos desde los cuales se ofrece capacitación judicial –Colegio de Abogados, Asociación de Empleados, ONG’s, Consultoras, Universidades (públicas y privadas)- plantea, en principio, un escenario promisorio, en tanto posibilidades de elección y

---

<sup>24</sup> del domingo 4 de marzo de 2007.

más actores preocupados por esta temática. Lo que nos lleva a plantearnos un interrogante ¿habrán pensado los hacedores de las reformas en la necesidad de generar una política de formación de recursos teniendo en mira los objetivos de los diferentes fueros?

Si se quiere, también resulta promisorio, en tanto puede ser visto como un llamado de atención para las universidades públicas y para la institución judicial -en particular para el área de capacitación- respecto de la necesidad de definir una política en esta materia, de manera que toda esta expansión no quede librada sólo a las decisiones del *marketing* o las presiones externas del mercado educativo.

Con respecto a la necesidad de capacitar a jueces y demás funcionarios judiciales es indudable que en esta última década se ha avanzado mucho. Sería inadecuado de nuestra parte, no reconocer el esfuerzo realizado para lograr profesionalizar el trabajo en este campo. Nuestros interrogantes apuntan fundamentalmente a los objetivos que las ofertas de capacitaciones persiguen, si las mismas tienen en mira un modelo de justicia y, por ende un perfil del funcionario que se requiere en ese contexto o si sólo sirven las capacitaciones para ascender en la burocracia judicial o para generar recursos en el alicaído presupuesto de las facultades de derecho públicas.

#### 4.- Inadecuación de las Facultades de derecho a las necesidades sociales.

Las reformas parciales de la justicia o la reforma integral de la misma, partiendo de la necesidad de adecuación de la justicia a una nueva sociedad, no debería adoptar un perfil de “modificaciones cosméticas” a modelos vigentes probadamente ineficaces ni debería caer en la tentación de adquirir pasivamente “modelos importados”<sup>25</sup> ni mucho menos creer que las nuevas tecnologías solucionarán por sí solas el problema. La situación es mucho más compleja y, quien debe asumir el desafío de la problematización de la dirección y el ritmo que los cambios deben tener es la universidad pública<sup>26</sup>, pues resulta extraño que en estos ámbitos no se haya abierto un amplio debate sobre las modificaciones que son necesarias para adecuar la justicia a los cambios producidos en la sociedad en los últimos treinta años.

Una posible línea de explicación del hecho que en las facultades públicas de derecho de nuestro país no se haya abierto esta discusión la podemos encontrar en el predominio de una docencia “vocacional” en algunos casos y, en otras por la fuerte presencia de operadores

---

<sup>25</sup> Ejemplo de ello lo constituye la reforma del capítulo 3 del Código Penal referido a los delitos contra la integridad sexual.

<sup>26</sup> La universidad pública debe generar nuevo conocimiento, problematizar el existente y, formar recursos altamente capacitados para la investigación.

jurídicos que todos los días practican saberes y prácticas o haceres profesionales basados en rutinas y rituales adquiridos en la socialización profesional que como les resultan “exitosos” en el campo laboral reproducen acríticamente en el aula.

Es necesario que las Facultades de derecho cuenten con mayor información empírica acerca de cuáles son y cómo operan realmente, por ejemplo, los grandes cambios que se han producido en nuestra sociedad sobre todo en instituciones como la familia. Las facultades de derecho deben asumir el desafío de orientar las futuras investigaciones sobre la materia para producir conocimiento científico con datos confiables. De esa manera se podrá comunicar los resultados a quienes proyectan las reformas judiciales y a los educadores para que trasmitan esos conocimientos a los futuros profesionales. Alejar el derecho de la historia y de la ética en el pasado ha producido grandes desigualdades que hoy deberíamos asumir para producir variaciones en el accionar de los operadores jurídicos<sup>27</sup>.

A menos que sigamos creyendo que cuando hablamos por ejemplo de capacitación judicial o de capacitación para el ejercicio profesional nos estamos refiriendo simplemente a cursos de postgrado que puedan asumirlos discrecionalmente instituciones por fuera del ámbito educativo como los colegios profesionales.

Las facultades de derecho deben salir a conocer de qué se trata “*el afuera*”. Salir se plantea como una herramienta de construcción y de pensamiento. Como una posibilidad distinta a las que ya conocemos y que son parte de nuestros enunciados como docentes. Por ejemplo cuando expresamos: “*la facultad no se ocupa, no tienen interés en producir un cambio de contenidos y de formas de trasmisión*”. Frases repetidas, cristalizadas en nuestro propio vocabulario sin ninguna otra pregunta que nos corra de tanta certeza y que se suman a críticas que como operadores jurídicos realizamos sobre la administración de justicia. “Salir” en este contexto significa dialogar con la sociedad para asumir como propios los desafíos que la misma presenta en su heterogeneidad actual<sup>28</sup>.

Las facultades de derecho necesitan de funcionarios, docentes, investigadores y extensionistas que se interroguen sobre si el derecho puede ser transmitido de otra manera o si esta sociedad necesita de “otro” derecho como aporte para la tan ansiada y reclamada reforma del poder judicial.

---

<sup>27</sup> La educación no es un hecho aislado de la vida social (Cárcova 1993:39) y, agrega: “una visión dialéctica de los fenómenos educativos, que permita entenderlos en su complejidad, que de cuenta de su naturaleza contradictoria y bidimensional y que rescate su historicidad, ofrece explicaciones más convincentes y realistas respecto de su verdadera función social, que las que provienen de un optimismo ingenuo o encubridor, o de un escepticismo simplificador e improductivo”.

<sup>28</sup> El derecho debe responder al pluralismo social con el pluralismo jurídico.

Quizá allí esté una de las intervenciones posibles que las facultades de derecho públicas pueden realizar frente a tanta devastación que han generado las políticas económicas, sociales y políticas en las últimas décadas en las instituciones de la sociedad. Imaginar que las situaciones no son necesariamente así y que se pueden transformar.

En ocasiones, como con un grillete que sujeta nuestros movimientos, los docentes hemos quedado entrampados en los discursos y prácticas de los sectores dominantes. Y no porque algunos no hayamos resistido -aún lo seguimos haciendo- sino porque hemos rutinizado nuestro trabajo y nos ha resultado más fácil culpabilizar a “los otros”, en especial a los alumnos con argumentos tales como que vienen mal preparados de la escuela secundaria, a la masificación de la enseñanza y/o a los grupos familiares conflictivos de los cuales provienen los alumnos. Culpabilizar e individualizar al otro como “exclusivo responsable” de la situación en que se halla, vela las causas más profundas de la desigualdad abismal que atraviesa a nuestra sociedad y a la educación.

No cabe duda que frente a lo que acontece cada día, habrá que poner en común los problemas de cada facultad para construir un nos-otros responsable, ético, político y pedagógico acerca de la situación de crisis por la que atraviesan las universidades públicas<sup>29</sup>.

*“Sabemos que la biografía estudiantil marca fuertemente la práctica docente [y el paso por la facultad de derecho también marca fuertemente nuestras prácticas como operadores jurídicos], pero esto no justifica de ningún modo la inacción institucional. Los déficit de la docencia universitaria son tan unánimemente acordados como son unánimemente criticadas todas aquellas acciones destinadas a mitigarlos. Así como sería desmesurado suponer que un docente aprende su disciplina estudiando para dar clases, también parece ilógico suponer que un docente pueda observar y cambiar algún aspecto de sus prácticas sin algún conocimiento que trascienda su propia práctica.”* (Cardinaux y Bianco, 2005: 73) Es decir, pensamos que solamente iluminando los supuestos que están orientando nuestras prácticas docentes, podremos trascenderlas.

## 5.- Falencias en las enseñanzas y en los aprendizajes

Pero más allá de haber recogido las percepciones de doctrinarios, profesores, jueces y demás funcionarios judiciales sobre qué se enseña y si sirve lo que se enseña en las facultades de derecho para el ejercicio profesional, podemos construir dos modelos de aprendizaje que sintetizan las opiniones recogidas en nuestras investigaciones: el primero centrado en un

---

<sup>29</sup> Para ampliar sobre las crisis de las universidades públicas ver Sousa Santos (1998 y 2005). Y, sobre su impacto en el perfil del estudiante de derecho Cardinaux-González (2008).

horizonte de pasado y el segundo centrado en un horizonte de futuro, tratando de avizorar qué cambios deben producir las facultades de derecho frente a los desafíos que les presenta la crisis del sistema universitario y la crisis social en general, que parecen estar demandando un nuevo tipo de abogado.

En el primer modelo<sup>30</sup>, al que consideramos vigente por estar legitimado mayoritariamente por la comunidad educativa, observamos un estudiante individualista que pocas veces se reúne con otros a estudiar y no ve al derecho como un objeto de investigación. El aprende solo, repite en su casa el texto o a lo sumo estudia en la biblioteca. Su expectativa es recordar todo lo que lee. Como sostiene Perinat (2004:74) se advierte en ese alumno una lamentable postura, fruto de su socialización por la institución universitaria, que le dicta como norma no importunar para no ser importunado. Como fruto de su experiencia, este estudiante sabe que no necesariamente objetar, preguntar, dudar es considerado como signo de interés. El docente es alguien que sabe más y está dispuesto en todo momento a hacer notar esa diferencia; la pregunta admitida es entonces sólo aquella que el profesor ya se hizo antes y para la que ha elaborado una respuesta. Ante la pregunta de un alumno, es frecuente la respuesta: “no se adelante; eso ya lo veremos luego”. El estudiante inquieto es entonces el que se está adelantando a una secuencia prefijada y que no debe alterarse. La duda es en el mejor de los casos consecuencia de ese “adelantamiento” y no de una interpelación que exige que se ponga en duda la secuencia misma.

Una de las quejas más extendidas entre los profesores suele ser que sus alumnos están sobrecargados de compromisos laborales que les impiden dedicar el suficiente tiempo al estudio. Pero también es cierto que los docentes están en idéntica situación. Ellos en general ejercen la docencia como actividad meramente complementaria. De las entrevistas<sup>31</sup> que se han realizado a profesores de derecho, surge que no dedican prácticamente tiempo a la preparación de sus clases, y el recurso de la clase “magistral” como método de enseñanza excluyente oculta la ausencia de otras formas didácticas o de otras formas de enseñanza del derecho. Aunque debemos aclarar que, salvo excepciones, esa clase magistral no es una exposición que incluye una producción académica del profesor que la dicta, sino que es una

---

<sup>30</sup> Estos dos modelos en construcción los presentamos en el VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica (2006) en la Comisión de enseñanza del derecho, allí tuvimos oportunidad de discutirlos con otros docentes de otras facultades y enriquecerlos con sus aportes.

<sup>31</sup> Cuando nos referimos a las entrevistas en este trabajo, son las realizadas a los profesores del curso de ingreso, titulares de las cuatro primeras materias y titulares y adjuntos de las materias codificadas de derecho privado realizadas durante los años 2004/2005 y 2006 en el marco de la investigación “El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP” en curso de ejecución bajo mi dirección dentro del programa de incentivos del Ministerio de Educación tal cual lo señalamos al comienzo de este trabajo.

mera repetición o resumen de uno o más textos que los alumnos tienen disponibles para sus lecturas. Muchas veces estas clases marcan simplemente “lo que se tomará”, como si en un curioso ritual el profesor estuviera autorizando aquello que el alumno debe repetir en el examen escrito u oral preparándolo para un ejercicio profesional sin cuestionamientos, donde lo importante es conocer las rutinas y rituales y, saber utilizarlas en tiempo y forma.

Esta actitud del alumno frente al libro o al apunte, tratando de incentivar su memoria y recordar la mayor cantidad de palabras, constituye una forma de conducta persistente a lo largo de la carrera que será reforzada por sus logros: cada evaluación positiva lo incentivará a conservar y profundizar la memoria recordando el artículo, la nota, la cita, el caso jurisprudencial. Los alumnos adquieren así un cuerpo de conocimientos acabados y procesados por los docentes al que parece que sólo falta agregar la tan ansiada “práctica”, que por otra parte se percibe refractaria a cualquier reflexión teórica.

Este es el horizonte de pasado en el que vemos sumergido a este alumno que pretendemos describir. Pero si tomamos en cuenta la diversidad que han adquirido las profesiones jurídicas, las facultades de derecho deberían proporcionar la base común de conocimientos jurídicos y, al mismo tiempo, la formación específica para cada actividad que esté facultado para realizar el futuro abogado. Para esto resulta indispensable proporcionar a todos los estudiantes un cimiento de conocimientos jurídicos que les permitirá contar con los medios conceptuales y técnicos indispensables para optar por uno de los ámbitos profesionales jurídicos y especializarse debidamente.

El segundo modelo a construir, mirando el horizonte de futuro, debería entonces comprender, por ejemplo en el caso del abogado litigante, un aprendizaje adecuado de los conocimientos referentes a las ramas fundamentales del derecho, a la organización del sistema jurídico, a la jurisprudencia, a la doctrina, a la metodología para interpretar y aplicar el derecho a las situaciones concretas que se le planteen. La capacidad para articular un problema con una respuesta que dé cuenta de las variables sociales, económicas, políticas, históricas en juego. Por otra parte la Facultad debería también darle una enseñanza básica de las técnicas, métodos, habilidades propias de la actividad de aconsejar, promover, dirigir la protección de los intereses que se le han confiado, así como sobre la organización de sus actividades y el cumplimiento de disposiciones legales y éticas que regulan su ejercicio profesional.

## 6 Algunas propuestas

La cuestión es determinar cómo lograr esta formación que se estima como la apropiada para un abogado. Se podría argumentar aquí que una posible reforma del plan de estudios que se

orientara en este sentido debería contemplar una reducción de los contenidos de aquellas materias hoy consideradas fundamentales, reconociendo que lo esencial no es la transmisión de conocimientos, sino la formación en los métodos de interpretación, de aplicación y argumentación jurídica ya que “La vuelta a la democracia, el recupero de la autonomía, nos encuentra con viejos modelos estereotipados del quehacer docente en sus diversos ámbitos. Modelos que no satisfacen a los viejos reformistas ni a los nuevos, los jóvenes universitarios han dado su veredicto: la antigua relación entre el docente y el alumno que todavía pervive, no responde a la nueva filosofía de la educación: libre, creadora, comprometida y participativa.....La pedagogía universitaria reclama hoy, formas de conducción que establezcan el menor grado de sometimiento a las ideas del otro y el mayor grado de análisis crítico. La tarea no es fácil, pero nuestra facultad debe abocarse a la acción de instrumentar métodos, técnicas y procedimientos acordes con los requerimientos actuales del quehacer académico” (Menin 2001: 14/15).

Esta reforma también requeriría de una planta de profesores estables con dedicación exclusiva a la labor docente<sup>32</sup>, complementada con docentes “prácticos” que puedan dar cuenta de las diversas actividades que llevan a cabo los abogados en las múltiples facetas a las que la labor profesional los pueda encaminar. Es evidente que también se requerirían recursos económicos con los que hoy -al menos la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP- no cuenta. Allí vemos, por ejemplo, en las asignaturas de primer año a masas crecientes de alumnos provenientes de modelos educativos heterogéneos y pocos docentes con dedicación semi-exclusiva o exclusiva desbordados, preguntándose más por cuestiones materiales tales como “¿cómo escucharán los alumnos del fondo sin micrófono?” que por cuestiones pedagógicas más complejas.

Estatuir un sistema eficaz de aprendizaje profesional supondría la organización de un proceso de práctica profesional adecuada, bajo la guía y el control de tutores. Se colocaría tal vez de esta manera al alumno como el protagonista central del aprendizaje, dotándolo de crecientes grados de responsabilidad, y se desplazaría al docente del lugar central que hoy ocupa. Los estudiantes de derecho serían de esta forma gestores de sus aprendizajes, entendiendo la expresión gestionar como seleccionar asignaturas, asumir la búsqueda de información en bibliotecas, batallar con los textos, realizar síntesis, redactar, trabajar en equipo y enfocar los problemas que se le presentan como desafíos que requieren un proceso de investigación que

---

<sup>32</sup> Con respecto a la dedicación full time a la docencia-investigación en las Facultades de derecho, pervive una vieja polémica sobre si el docente de derecho tiene que poseer práctica profesional obligatoriamente o no.

les exigirá salir del círculo de la cultura jurídica<sup>33</sup> para volver a ella provistos del conocimiento y las habilidades que proporcionan otras disciplinas.

Como sostiene Perinat (2004: 78) citando a Habermas, la docencia de calidad es ya educación. Es educación de la mente y del juicio, es invitación a la reflexión, es proclamar la excelencia del conocimiento e indirectamente prevenir sus usos y abusos. Es ejercicio de la “acción comunicativa encaminada a comprender”.

## 7.- Bibliografía

- Berisso, I. ; Bianco, C. y Demarche, F.. (2004): “*Primer año en capilla: Encuesta a los alumnos*”. En V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Berisso, I. y Demarche, F. (2007) “*Cursadas para todos en primer año: una descripción a partir de las actas del antes y el después*”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Berisso, I., Demarche, F. y Furfaro, C. (2007). “*Ingresantes a cursar (santo remedio)... ¡la capilla terminó!*”. En VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Berisso, I.; Carrera, C. y Demarche, F. (2005). “*El curso introductorio a la carrera de abogacía de la UNLP. La visión de los docentes*”. En VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.
- Bianco, C. y Carrera M. C. (2007). “*Las cárceles de la Universidad*”. En IV Congreso Nacional de Derecho, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Bianco, C. y Carrera, C. (2006). “*Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho*”. En VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Bianco, C. y Carrera, C. (2007). “*Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho*”. En II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

---

<sup>33</sup> Compartimos algunos de los elementos que Gerlero (2006:306) describe como componentes de la cultura tribunalicia: “conjunto de símbolos compartidos que se expresan con mitos, ideologías, ritos, hábitos y arquetipos. El símbolo se presenta como concepto tangible dotado de sentido, que permite interpretar y dar sentido a las experiencias subjetivas y a las acciones individuales de los miembros”, nosotros agregamos que muchos de ellos se aprenden en las aulas de la Facultad de derecho y, luego dan sentido a las conductas profesionales constituyéndose en la base de la resistencia de los procesos de cambio. Más adelante Gerlero agrega dos frases que resumen esta idea: “La autoridad refuerza y estimula el comportamiento conforme a su idea de “la manera de hacer las cosas” y “las cosas que hay que hacer” a lo cual agregamos nosotros, la autoridad tanto en el aula como en el juzgado dice qué debemos hacer y cómo para perpetuar el modelo jerárquico dominante.



- Bianco, C. y Carrera, M. C. (2007). *“Aportes para pensar conexiones entre las prácticas de enseñanza del derecho y las funciones sociales de la universidad pública”*. En VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Bianco, C. y Carrera, M. C. (2008). *“La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”*. En Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Año 5, N° 38. Editorial La Ley, Avellaneda.
- Bianco, C.; Berisso, I. y Demarche, F. (2004). *“Primer año en capilla, lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores”*. En V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Cárcova, C. M. (1993) *“Teorías jurídicas alternativas”* Escritos sobre derecho y política. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Cardinaux, N. y González, M (2004) *“El derecho que debe enseñarse”* publicado en Academia Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires" Editorial Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires. Número de páginas: 129 a 147.
- Cardinaux, N. y Gonzalez, M. (2008). *“Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho”*. En Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Año 5, N° 38. Editorial La Ley, Avellaneda.
- Cardinaux, N. y González, M.(2006). *“Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho”*. En VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Cardinaux, N y González M.(2005) *“La evaluación durante el ingreso y el primer año de la carrera de abogacía de la UNLP”*. En VI congreso nacional de sociología jurídica Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carrera, C. y Zudaire, N. (2007) *“Las prácticas de enseñanza del derecho. Una problematización de asuntos metodológicos en la investigación. La institución y los actores”*. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Demarche, F. y Berisso, I. (2006) *“Rendir libre, una experiencia cada vez más atípica”*. En VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Demarche, F. y Berisso, I. (2007) *“Nuevo reglamento de cursadas, nuevas tendencias”*. En IV Congreso Nacional de Derecho, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Demarche, F.; Bianco, C. y Berisso, I. (2004). *“Primer año en capilla: Descripción a partir de las actas”*. En V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa.
- Domenech, E. (2004) *“Casos Penales. Construcción y aprendizaje*. Buenos Aires La ley.
- Fucito, F. (1995) *“El perfil del estudiante de derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”* UNLP. Ed. Iniciales Efegepe.

- Fucito, F. (1996) El perfil del estudiante de derecho de la Universidad de Buenos Aires. UBA Bs. As.
- Fucito, F. (2000) El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Furfaro, C., Berisso, I. y Demarche, F. (2008). “*La reforma del régimen de cursada: un análisis cuantitativo de sus efectos*”. En Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Año 5, N° 38. Editorial La Ley, Avellaneda.
- González, M. y Salanueva, O. (2006) “*La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata*” publicado en Academia Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires" Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires. Número de páginas: 225 a 245.
- González, M. y Cardinaux, N. (2004) “*El proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la UNLP*”. En V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa.
- Gonzalez, M. y Cardinaux, N. (2007) “*El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Fac. de Cs. Js. y Ss. de la UNLP*”. En VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Gonzalez, M. y Marano, M. G. (2008). “*La Facultad de derecho entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica*”. En Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Año 5, N° 38. Editorial La Ley, Avellaneda.
- González, M.; Cardinaux, N. y Palombo, M. A. (2007). “*Los discursos de los profesores de derecho acerca del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación*”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- González, M.; Marano, M. G. (2007). “*Extensión, prácticas profesionales y formación universitaria*”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- González, M; Marano, G y Corsiglia, M. (2005) “*Derecho: educación y subjetividad. aportes desde la intervención comunitaria*” Número 4 de la revista virtual *Niños Menores e Infancias*, ISSN N° 1668 que se puede consultar en <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/externos/sitiodn/contenido.htm> .
- González, M-Silber,J (2005)“*La Universidad en el barrio*” Promoción de los derechos de la niñez y adolescencia en el Barrio Malvinas de la ciudad de La Plata” Ediciones Al Margen. Colección Universitaria. La Plata.
- González,M.(2007) “*Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión*” en Anales Revista de la Facultad de Cs. Js. y Ss. De la UnLP Año3 N° 36 Nueva Serie La Plata.
- Kennedy, D. (2004) *La educación legal como preparación para la jerarquía* en Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho UBA. Año2 N° 3.

- Ruiz, G. (2006). “*La universidad y la formación de docentes en ciencias jurídicas*”. En VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Salanueva, O.; González, M. y Cardinaux, N. (2003) “*Familia y Justicia: Un estudio socio-jurídico de los conflictos familiares*” Editorial de la Universidad de La Plata. País: República Argentina.
- Salanueva, O.; González, M.; Cardinaux, N., Miranda, M. Bianco, C. Batista, A. y Orler, J. “*La profesión jurídica: Nuevas realidades Seguimiento sistemático de los egresados*”. Editorial de la Universidad nacional de La Plata. País: República Argentina.
- Yaltone, G. (2007). “*El examen libre, libre de todo examen. (Excepciones paradigmáticas)*”. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Zudaire, N. (2004). “*El plan de estudios y el derecho que quiere enseñarse. (Algunas reflexiones sobre el intento de reforma en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)*”. En V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa.
- Zudaire, N. (2005) “*Ingreso irrestricto vs. Ingreso limitado. ¿Igualdad = equidad?*”. En VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.
- Zudaire, N. (2006). “*El ingreso a la universidad: la decisión judicial y el tratamiento periodístico*”. En VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.